

Heid, Helmut; Krapp, Andreas

Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft.

Geisteswissenschaft versus Empirie

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 225-244. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut; Krapp, Andreas: Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 225-244 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-223493 - DOI: 10.25656/01:22349

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-223493>

<https://doi.org/10.25656/01:22349>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise : vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
RITA SÜSSMUTH	17
CHRISTINE BERGMANN	24
KLAUS DIETZ	26

II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe?	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition	141

III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposium 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik	167
Symposium 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie?	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte?	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion?	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis!	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung	
	273
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder?	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
	293
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?	304

URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands?	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR	361

Symposium 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Vorwort	367
ULRICH HERRMANN „Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds	369
REINHART WOLFF Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds	373
GÜNTHER SANDER Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR	377
REINHARD FATKE Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik	380
VOLKER SCHMID „Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld	385
BURKHARD MÜLLER War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?	388
REINHARD HÖRSTER Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger.	392

IV. Podium

DIETER LENZEN Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“	401
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	415
---	-----

Symposion 6.

Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie

„Moderne“ und „Modernisierung“ werden nicht nur als zeitliche Relationsbegriffe verwendet, sondern auch mit selten präzisierten Vorstellungen von Fortschritt in Verbindung gebracht. Zu den wichtigsten Faktoren dieser oft undifferenziert und unkritisch bewerteten Entwicklung wird die Ausdifferenzierung der Wissenschaften und die Perfektionierung wissenschaftlicher Methoden gerechnet. Der Eindruck, daß auch als besonders fortschrittlich eingeschätzte Forschungsrichtungen zur Lösung alter Probleme (zu) wenig und zur Entstehung neuer Probleme (zu) viel beigetragen haben, erhöhte die Bereitschaft zu radikaler Wissenschaftskritik und verstärkte im besonderen bereits bestehende Zweifel an der pädagogischen Angemessenheit empirisch-analytischer Forschung.

In diesem Symposion wurde am Beispiel eines pädagogisch besonders bedeutsamen Forschungsgebiets die Berechtigung dieser pessimistischen Einschätzung untersucht. Im Vordergrund stand die Frage, ob in den etablierten Konzepten erziehungswissenschaftlicher Forschung Potentiale zur Bewältigung dieses Aspekts einer „Modernitätskrise“ enthalten sind oder entwickelt werden können. Darüber hinaus wurde diskutiert, wo die Trennlinie von geisteswissenschaftlicher und empirisch-analytischer Forschung verläuft und ob eine solche Trennlinie wissenschaftslogisch und forschungspragmatisch überhaupt aufrechterhalten werden kann oder soll.

Durch Themenstellung und Zweckbestimmung des Symposions sollte die Aufmerksamkeit (vor allem) auf die Wertorientierung der Erziehungswissenschaft gelenkt werden. Ungeachtet dessen haben einige Referenten ihr Hauptaugenmerk auf Wertorientierungen als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Aussagen objekt- und metasprachlicher Ebene gelegt. Ob und inwieweit die empirische (werturteilsfreie) Beschäftigung mit Wertorientierungen am erziehungspraktischen Handeln Beteiligter bestimmte Modalitäten einer Wertorientierung erziehungswissenschaftlichen Handelns voraussetzt, impliziert oder bewirkt, kommt systematisch nur in den Beiträgen ALISCHS und ZECHAS, implizite aber auch in einigen anderen Referaten (insbesondere bei TENORTH) zur Sprache.

Um die Authentizität der Berichterstattung zu gewährleisten, haben wir die Referenten gebeten, die Kurzfassungen ihrer Beiträge selbst zu formulieren. Im einzelnen befaßten sich die Beiträge mit folgenden Themen und Fragestellungen.

HEINZ-ELMAR TENORTH behandelte das Thema „Geisteswissenschaften – oder die Empirisierung des Wertproblems“:

1. Der Einsatz der Geisteswissenschaften

Ganz gegen das Vorurteil, das in wissenschaftstheoretischen Kontroversen von den Gegnern der Geisteswissenschaften gern gezeichnet wird, verdanken sie ihre Entstehung um

1900 einer historisch-gesellschaftlichen Problemlage und die zentrale Methode ihrer Arbeit bleibt, ihrer Genese eng verhaftet, ebenfalls primär historisch. Der damit gegebene, zweifach empirische Charakter der Geisteswissenschaften DILTHEYschen Musters, nämlich nach Genese und Methode, ist vor allem an der geisteswissenschaftlichen Behandlung des Wertproblems zu erkennen: Die Krise der gesellschaftlich geltenden Wertvorstellungen war einer der wesentlichen Auslöser der geisteswissenschaftlichen Arbeit, die Diagnose der Krise – nämlich die Entdeckung der Werte als historisch-gesellschaftlicher Tatsachen – ist zugleich schon historisch nur aus der Opposition zu einer rein philosophischen, allein geltungstheoretisch interessierten, aber nicht der Wirklichkeit zugewandten Analyse der Wertfragen angemessen zu verstehen. DILTHEYs Opposition gegen die empirische Psychologie seiner Zeit betrifft dagegen seine eigenen systematischen Grundlegungsversuche, nicht die Diagnose des Wertproblems.

Der Opponent der Geisteswissenschaften ist also – für das Wertproblem – nicht primär in den empirisch forschenden Humanwissenschaften zu suchen, sondern in der Philosophie, vor allem in der Philosophie des Neukantianismus. Für diese Frontstellung – von historischer Analyse der Wertfragen einerseits, der systematischen Suche nach neuer, strikter Geltung der Werte andererseits – können die Geisteswissenschaften freilich keine Lösung finden. DILTHEY selbst verliert sich in immer neuen historischen Analysen und scheitert an seinem Versuch einer ‚Kritik der historischen Vernunft‘. Andere Geisteswissenschaftler, z.B. E. SPRANGER, finden allenfalls unbefriedigende Lösungen für die Frage, wie sich die Historizität von Werten und ihre strikte Geltung miteinander versöhnen könnten. Vom ‚Leben‘ oder den ‚Lebensformen‘, das war schnell klar, kann man solche Leistungen jedenfalls nicht erwarten. In der Wissenssoziologie nach 1920 und in ideologiekritischen Analysen (bis heute) wird vielmehr die Historizitäts-Annahme soziologisch weiter verschärft und in der Kritik der Neukantianer wurden die geltungstheoretischen Ansprüche selbst historisiert; zu schweigen davon, daß DILTHEYs theoretische oder methodologische Grundlegungsversuche ihn selbst nicht befriedigen und daß auch seine Nachfolger mit ihren Anstrengungen einer Logik der Humanwissenschaften bisher nicht überzeugen konnten.

2. Die pädagogische Transformation des Problems

In der Pädagogik, besser: in der für die Fragen von Bildung und Erziehung spezialisierten erziehungsphilosophischen Reflexion, wird die geisteswissenschaftliche Historisierung des Wertproblems und die Problematisierung der Geltungsfrage schon vor 1914 rezipiert (aber diese Arbeit wird bis 1918 weder methodisch noch theoretisch als Erziehungswissenschaft disziplinär verselbständigt). Vor allen in den Schriften von MAX FRISCHEISEN-KÖHLER kann man diese Rezeption finden, und man erkennt dann schnell, daß seine Diagnose über die DILTHEYs nicht hinausreicht, sondern nur bestätigt, daß alle Bildungsideale sich historisch erzeugten und kollektiv stabilisierten Weltanschauungen verdanken, also nach Genese und Geltung gesellschaftlich gebunden und ‚empirisch‘ aufzufassen sind.

Theoretisch originelle, dann auch dem Anspruch nach sowohl pädagogische wie erziehungswissenschaftliche, Lösungen des Problems gibt m.E. erst HERMAN NOHL. Im Begriff der „Erziehungswirklichkeit“ und der ihr innewohnenden „Idee“ wahrer „Bildung“ versucht er Historizität und Geltung strukturtheoretisch zu verbinden; in der Transformation des Geltungsproblems zur pädagogischen Aufgabe gibt er der Frage nach der Wirklichkeit und Möglichkeit der Idee – der höheren, als Wert anerkannten Form der Bildung – zu-

gleich eine spezifische pädagogische Pointe. Vereinfacht gesagt: NOHL geht von der Historizität des Wertproblems und von der Realität vielfach-pluraler und zugleich strittiger Geltung von Werten als unbestrittener Tatsachen aus (die der weiteren Forschung auch nicht bedürfen), und fragt dann, wie soziale Ordnung dennoch möglich ist. Seine Antwort heißt – durch Erziehung, durch pädagogische Arbeit. ‚Pädagogik‘ soll die historische, also ‚empirische‘ Lösung des Problems sein, das DILTHEYs wissenschaftstheoretische Versuche ungelöst zurückgelassen hatten. Das Kultursystem Erziehung wird für NOHL zu derjenigen gesellschaftlichen Strukturtatsache, von der ‚Konsens‘ im ‚Dissens‘, Gemeinschaft trotz der Partikularität der Werte erwartet werden kann.

Methodisch interpretiert: NOHLs Wendung des Problems bestand darin, die Tatsachen (des Wertedissenses) als bekannt und gegeben vorauszusetzen und nach den Aufgaben zu fragen, die daraus resultieren. Ihn interessierte nicht die weitere Forschung über das Wertproblem (da meinte er schon aufgrund seiner Alltagserfahrung und aus dem Kontakt mit der Jugend und den sozialen Bewegungen genug zu wissen), sondern die „gesunde Dogmatik“ (NOHL), ohne die jede Pädagogik ratlos ist und hilflos bleibt. Seine systematische Annahme war dann nicht nur, daß Erziehung angesichts dieser Tatsachen gesellschaftlich notwendig ist, sondern auch, daß sie möglich und zur Bearbeitung dieser gesellschaftlichen Probleme geeignet sei. In beiden Annahmen scheint NOHL sich getäuscht, zumindest übersteigerte Erwartungen gehegt zu haben, wenn man der historischen, soziologischen und pädagogisch-psychologischen Forschung vertraut: Weder ist Erziehung die notwendige oder allein mögliche Reaktion auf die Historizität und Pluralität von Werten (man kann die Tatsache der Vielfalt und des Geltungs-Dissenses auch einfach nur hinnehmen, sogar guten Gewissens, wenn man stabile politische Institutionen hat), noch ist sie eine angemessene oder allein hinreichende Antwort auf diese Phänomene (sie scheint weder geeignet, zielsicher neues kollektives Bewußtsein zu erzeugen, noch fähig, gegen ihre eigene Wirklichkeit Intentionen der Pädagogen zu realisieren, die von dieser Wirklichkeit nicht beglaubigt werden). Die konkrete Pädagogik der Geisteswissenschaften scheint daher zu einfach konstruiert und zu wenig theoretisch abgesichert, sowohl mit zu großen erzieherischen Hoffnungen belastet, als auch gesellschaftstheoretisch zu naiv konzipiert.

Wissenschaftstheoretisch kann die Geisteswissenschaftliche Lösung des Pluralitätsproblems dennoch gut überleben (wenn auch besser in transformierter Gestalt): In der Schematisierung von Wirklichkeitsbewußtsein und Aufgabenkonstruktionen entfaltet sich die pädagogische Denkform der Moderne bis heute, und zwar in stabiler und lernfähiger Form, weil sie Aufgabenkonstruktionen an Erfahrung binden kann, ohne sich von Erfahrungen abhängig zu machen oder allein auf sie vertrauen zu müssen. Von diesem Dual muß auch jede Werterziehung bis heute Gebrauch machen; es kann ihr freilich nicht schaden, wenn sie sich über die Wirklichkeit und die Folgen ihrer eigenen Arbeit gelegentlich auch methodisch gesichert belehren läßt und nicht allein der Primärerfahrung ihrer pädagogischen Praxis vertraut oder den großen Erzählungen der Dichter und Bildungstheoretiker.

*Im Anschluß an HEINZ-ELMAR TENORTH referierte GUDRUN-ANNE ECKERLE.
Ihr Thema lautete: „Stationen eines vollständigen Forschungsprozesses“:*

Geisteswissenschaftliche Argumente treten gegenüber analytisch-quantitativer Forschung häufig als Verdikte auf, die vor allem aus dem Totalitätspostulat und der Methode ganzheitlichen Verstehens folgen. Umgekehrt richtet sich die Kritik nicht auf philosophische

Positionen, sondern auf die Folgen geisteswissenschaftlicher Methodik: Aus empirischer Sicht entsprechen die Ergebnisse geisteswissenschaftlicher Forschung z.B. nicht den wissenschaftlich geforderten Validitätskriterien. Trotzdem muß daraus nicht der Schluß gezogen werden, daß beide Positionen (Paradigmen) normativ oder sachlogisch unversöhnlich sind. Jedwede Forschung ist prinzipiell an die gleiche sachlogisch begründete Sequenz von Ablaufschritten gebunden. Die verschiedenen Forschungsrichtungen unterscheiden sich lediglich in der Verteilung ihrer Aufmerksamkeit auf die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses.

Rekonstruktion eines vollständigen Forschungsprozesses nach DILTHEY

Die prinzipielle, weil mit philosophischen Unverzichtbarkeiten begründete geisteswissenschaftliche Argumentation läßt sich am Beispiel der Überlegungen des „gedanklichen Vaters“ der Geisteswissenschaften, W. DILTHEY, erläutern. In der Gewißheit, daß der Gesamtzusammenhang in der subjektiven und objektiven Wirklichkeit erhalten bleibt und wieder aufgesucht werden kann, beschreibt und erforscht der Wissenschaftler Teile der äußeren und inneren Beziehungen einer Sache. Erklärende Hypothesen werden an den Tatsachen gemessen und nach dem Grad ihrer Plausibilität bestimmt. Der Wissenschaftler verwendet u.a. die logischen Operationen des Vergleichens, Unterscheidens, der Abmessung von Graden, der Trennung und Verbindung, der Abstraktion, der Verknüpfung von Teilen zu einem Ganzen und der Induktion. Das Verstehen zählt nicht zu den wissenschaftlichen Operationen. Der Akt des Verstehens ist keinesfalls mit der wissenschaftlich-analytischen Durcharbeitung der Sache gleichzusetzen. Er geschieht nachvollziehend empathisch, nicht rational. In der Wissenschaft hat die Methode nichts zu suchen.

Eine wissenschaftlich-psychologische Beschreibung innerer Zustände muß der psychischen Wirklichkeit möglichst nahe kommen und möglichst genau sein. Dies kann nur gelingen, wenn der Gegensatz zwischen Lebensphilosophie und psychologischer Wissenschaft aufgehoben wird. Die Stärke der wissenschaftlichen Darstellung des Seelenlebens beruht eben darin, daß sie die Grenzen unserer Erkenntnis anerkennen kann, ohne den inneren Zusammenhang darüber zu verlieren. Die Wissenschaft kann Hypothesen in bezug auf einzelne Erscheinungen an empirischen Tatsachen überprüfen und den Grad ihrer Plausibilität bestimmen, ohne deshalb den umfassenden Kausalzusammenhang aus dem Auge zu verlieren. Die forschungsmethodische Lösung heißt: Ausgang vom Gesamtzusammenhang, Analyse ausgewählter Teile mit analytischen Mitteln, Einholen der Ergebnisse in den Gesamtzusammenhang. Die Fähigkeit hierzu wächst dem Forscher nicht nur dadurch zu, daß in jedem realen Objekt ein innerer Zusammenhang unmittelbar gegeben ist, sondern auch aufgrund einer sehr modernen Bestimmung von „Gefühl“ als aktiver Wertzuschreibung des Subjekts.

DILTHEY sieht die Analyse ganzheitlich betrachteter Lebenssituationen als Normalweg der Forschung. Er fordert rationale Methoden der Analyse und betont, daß die Konstruktion eines umfassenden Kausalzusammenhangs nicht als Ergebnis isolierter Analysen möglich ist. Wichtig ist die Integration erklärender Einzelhypothesen in den Gesamtzusammenhang, der zugleich den Ausgangspunkt der Analyse darstellt. Verstehensprozesse stehen sowohl am Anfang als auch am Ende analytischer Forschung.

ECKERLE/KRAAK haben eine Systematisierung der notwendigen Schritte eines vollständigen Forschungsprozesses entworfen, die fünfzehn Schritte unterscheidet. Am Beispiel eines Teilschritts, der sich auf den Umgang mit Indikatoren bezieht, können die bei-

den Forschungsansätze vergleichend beschrieben werden. Thematischer Hintergrund ist ein Forschungsvorhaben, das die Einstellungen von Schülern zu Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule untersucht. Im empirisch-analytischen Fall handelt es sich typischerweise um eine Fragebogenerhebung, im geisteswissenschaftlich-qualitativen Fall um die Inhaltsanalyse des Protokolls einer Schülerdiskussion.

Wenn mit Fragebögen gearbeitet wird, sind die Antworten der Probanden Indikatoren des zu untersuchenden Sachverhalts. Mit ihnen muß weitergearbeitet werden, um z.B. die tatsächliche Einstellung eines Schülers zu persönlich erfahrener Mitbestimmung zu erschließen. Die Indikatortheorie der quantitativen Forschung geht davon aus, daß die Antworten der Befragten deren Auffassung über den Untersuchungsgegenstand indizieren. Diese Theorie ist nicht nur Voraussetzung, sondern zugleich Aufgabe jeder Befragung. Aus ihr folgt nämlich, daß alle Bedingungen geprüft werden müssen, die verhindern könnten, daß Probanden ihre innere Wirklichkeit ungebrochen mitteilen.

Das Protokoll einer Gruppendiskussion entspricht der Fragebogenerhebung im quantitativen Paradigma. Es enthält die unmittelbaren Äußerungen der Schüler zum Problem. Die methodologische Aufmerksamkeit in den vorausgehenden Phasen der Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung folgt lediglich allgemeinen Prinzipien (z.B. Erhaltung einer natürlichen Kommunikationssituation). Die eigentliche wissenschaftliche Untersuchung beginnt mit der Auswertung der Daten (Inhaltsanalyse). Der zentrale methodologische Anspruch des Verfahrens steckt in dem Wort „Interpretation“, einem Schritt, der in empirischen Erhebungen aus dem methodologischen Reglement entlassen wird. Im Rahmen der Inhaltsanalyse sind zunächst wieder die Schüleräußerungen Indikatoren der inneren Wirklichkeit. Eine methodenkritische Prüfung des Verfahrens muß nach Bedingungen suchen, die die Schüler gehindert haben könnten, ihre subjektive Wirklichkeit im Gespräch auszudrücken. Solche Überlegungen betreffen die Genese der Schüleräußerungen. Der sich daran anschließende Auslegungs-Akt ist das methodologische Kernstück der Inhaltsanalyse wie der qualitativen Verfahren insgesamt. Im geisteswissenschaftlichen Selbstverständnis ist dieser Schritt frei von methodischen Zwängen. Die Art und Weise des Zugriffs auf den Text soll sich im Zuge der Arbeit entwickeln, damit ständig Anpassungsbereitschaft gegenüber dem Material erhalten bleibt. So wie im Fragebogenverfahren die Inhalte des Erhebungsinstruments gegenüber der Indikatortheorie in die zweite Reihe treten, geht auch die Inhaltsanalyse von prinzipiellen Indikatortheorien aus, die gegenüber den Inhalten invariant bleiben, obwohl ihre Gültigkeit vermutlich stark von ihnen abhängig ist.

1. Der Realitätsbereich geisteswissenschaftlicher Inhaltsanalysen ist die Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen. Dabei wird davon ausgegangen, daß Subjekte der Handlungswelt und Subjekte des Forschungsvorgangs in der gleichen Wissens-, Einstellungs- und Normensituation „eingehaust“ sind (Selbigeitspostulat DILTHEYS). Zugang gewinnt der Forscher zu dieser besonderen kommunikativen Realität erst über einen von ihm ausgehenden kommunikativen Akt. Die Schüleräußerungen sind nicht unmittelbar Indikatoren für deren inneres Erleben. Die Art der untersuchten Sachverhalte erfordert, daß sie interpretiert werden müssen. Dabei hat das Verstehen des Wissenschaftlers selbst Indikatorfunktion: Was er empathisch erlebt, zeigt an, welchen Sinn die Schüleräußerungen subjektiv und kommunikativ haben.
2. Die Beschränkung geisteswissenschaftlicher Untersuchungen auf die Interpretation kommunikativer Prozesse führt zu einer weiteren prinzipiellen Schwierigkeit. Wenn es darum geht, aus inhaltsanalytischen Ergebnissen Handlungsdispositionen zu verste-

hen, muß eine weitere Indikatortheorie zugrunde gelegt werden. Sie unterstellt, daß die in der Kommunikation mitgeteilten Einstellungen auch für potentielles Handeln gelten. Damit wird u.a. der sehr schwierige Wechselbezug von Einstellung und Verhalten ausgeblendet. Eine Eins-zu-Eins-Relation von erhobener Einstellung und tatsächlichem Verhalten konnte der Erfahrung jedoch nicht standhalten, so daß der Transformationsprozeß selbst der theoretischen Strukturierung bedurfte. Geisteswissenschaftlich geleitete Inhaltsanalysen basieren also auf Indikatorentheorien, die u.a. folgende Annahmen machen:

- (1) Äußerungen in kommunikativen Situationen lassen auf die subjektiv gemeinten Einstellungen und kommunikativ intendierten Bedeutungen schließen.
- (2) Das Verstehen der Forscher indiziert die in den Äußerungen enthaltenen Einstellungen und Bedeutungen.
- (3) Die in kommunikativen Situationen erkennbaren Einstellungen und Bedeutungen lassen auf die in Handlungssituationen wirksamen Steuerungsfaktoren schließen.

Wie bei quantitativen Untersuchungen sind diese Indikatortheorien nicht legitimatorisch, sondern als Aufgaben zu verstehen, die Validität eines methodischen Schritts zu sichern, indem Bedingungen ausgeschlossen werden, die die Geltung einer Theorie einschränken könnten. Hier kann die geisteswissenschaftliche Forschung von DILTHEYs Grundgedanken Gebrauch machen, daß die Gegenwart des Gesamtzusammenhangs in der Sache und im Forscher gesichert ist, so daß dieser punktuell in die Analyse der Teile gehen kann, um sich zu vergewissern und seine Annahmen zu bereichern.

Insgesamt kann festgehalten werden, daß beide Forschungsparadigmen sämtliche Schritte eines vollständigen Forschungsprogramms für sich in Anspruch nehmen, aber da, wo Untersuchen zur Wissenschaft wird, in der methodologischen Vergewisserung, werden erhebliche Diskrepanzen greifbar. Die verschiedenen methodologischen Paradigmen sind nicht widersprüchlich, sondern komplementär, indem sie erst zusammengesetzt ein Ganzes ergeben. Genauigkeit und Lebensnähe zusammenzuführen erfordert die Auffassung von quantitativer und geisteswissenschaftlicher Methodologie als Komplemente. Wenn dies so ist, dann ist der fachpolitische Streit der Feind fruchtbarer Forschung.

GERHARD ZECHA beschäftigte sich vor allem mit den begrifflichen Voraussetzungen einer thematischen Verständigung zwischen Geisteswissenschaftlern und Empirikern. Er nannte sein Thema: *„Werte als moralische Tatsachen: Konsequenzen für den Erziehungswissenschaftler“*:

Geisteswissenschaftliche Pädagogen fordern die hermeneutische Erforschung „der realen Wertgehalte in einer gegebenen historischen Situation“ (FLITNER 1964, S. 142). Empirische Erziehungswissenschaftler hingegen postulieren die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft (RÖSSNER 1979, S. 120). In diesem Symposium sollen Versuche unternommen werden, diese beiden Standpunkte in Verbindung zu bringen. Im folgenden möchte ich dies tun, indem ich für die These argumentiere, daß Werte Tatsachen sind und damit erfahrungswissenschaftlicher Forschung zugänglich sind. Hierfür braucht man weder eine hermeneutische Forschungsmethode noch eine Forderung nach Werturteilsenthaltung.

1. Werte sind institutionelle Tatsachen

Der Begriff des Wertes kann auf verschiedene Weise bestimmt werden: ökonomisch, ethisch, metaphysisch, phänomenologisch, religiös usw. Ich will von diesen Zugängen hier absehen und mit einem einfachen Beispiel beginnen: Ist die Staatsbürgerschaft eines Menschen eine Tatsache?, oder besser gefragt: Sind Staatsbürger Tatsachen? Natürlich! Staatsbürger sind die meisten Menschen in einem Staat. Aber durch rein empirisches Erfassen ist nicht zu erkennen, ob ein Mensch überhaupt eine Staatsbürgerschaft besitzt, ob er oder sie deutsche/r, schweizer oder österreichische/r Staatsbürger/in ist. Jemand ist aufgrund von bestimmten Eigenschaften ein Staatsbürger, die allesamt nicht an dieser Person selbst wahrnehmbar sind. Das nennt man eine institutionelle (oder soziale) Tatsache, weil sie nur aufgrund oder mit Hilfe einer Institution existiert. Rohe Tatsachen setzen dies nicht voraus, sondern können direkt wahrgenommen werden (z.B. physische Gegenstände wie Steine). In der Erziehungswissenschaft sind aber vor allem institutionelle Tatsachen von Bedeutung, obwohl sie meist nicht direkt beobachtet werden können. Dazu gehört die Erziehung, dazu gehören die Erziehungsziele wie auch die Werte.

Wert: Mit dem Wort ‚Wert‘ soll all das bezeichnet werden, was dem Menschen zur Erfüllung seiner Grund- bzw. Überlebensbedürfnisse (der physischen, psychischen wie sozialen) für seine Vervollkommenung dient, sowie all das, was seine berechtigten Wünsche erfüllt (berechtigt nur soweit, als dadurch kein anderer Mensch in der Befriedigung seiner Grundbedürfnisse behindert wird)¹. Moralische Werte sind also in den allermeisten Fällen etwas ganz Konkretes, Reales, daher wirkliche Tatsachen, die durch die Eigenschaft, das menschliche Leben entfalten, fördern oder schützen zu helfen, ausgezeichnet sind.² Eine Mutter etwa schenkt ihrem Kind durch viele Handlungen Aufmerksamkeit, Zuneigung und Geborgenheit. Durch sinnliches Wahrnehmen derselben sind nur Bewegungsabläufe (d.s. rohe Tatsachen) zu konstatieren, Zuneigung, Geborgenheit und Liebe (d.h. institutionelle Tatsachen) sind nicht zu sehen, sind aber Werte, und weil sie in fördernder Absicht auf den Heranwachsenden gerichtet sind, pädagogische Werte³.

2. Konsequenzen für den Erziehungswissenschaftler

Werte spielen als moralische Tatsachen in der pädagogischen Forschung eine herausragende Rolle (vgl. ZECHA 1979), und zwar in mindestens vier Bereichen: im terminologischen Bereich, im methodologischen Bereich, im Objektbereich der Erziehungswissenschaft und im Bereich der Erzieherethik.

2.1 Der terminologische Bereich

Der normative Begriff der Erziehung zum Beispiel erfordert eine klare Wertangabe über das Ziel oder die Ziele der Erziehung, die für die pädagogische Forschung und die erzieherische Praxis richtungsweisend sind.

2.2 Der methodologische Bereich

Zur Wertbasis gehören Wertentscheidungen über den Forschungsprozeß und „wissenschaftliche Werte“ (POPPER 1972) wie Wahrheit, Objektivität, Gültigkeit, Verlässlichkeit usw. Zu deren Realisierung braucht man methodologische Regeln für die Forschungsplanung, Theoriebildung, -bewährung und -überprüfung. Über Wertentscheidungen müssen Methoden ausgewählt, Theorien gegeneinander abgewogen und Forschungsergebnisse be-

wertet werden. Des weiteren braucht man Werturteile zur Verbreitung von Untersuchungsergebnissen, auch zur Kontrolle der wissenschaftlichen Fehlinformation. Darüber hinaus sind Wertüberlegungen vonnöten für die praktische Anwendung von Forschungsergebnissen, für die Belohnung oder Anerkennung von herausragenden wissenschaftlichen Arbeiten und natürlich für die moralische Dimensionierung aller erziehungswissenschaftlicher Aktivitäten (KLAUER 1985). – Hierher gehört auch die Forderung nach Wert(urteils)freiheit, die sich nur als schwaches Prinzip (Trennung der präskriptiven Sätze von den deskriptiven) aufrechterhalten läßt, nicht mehr als starkes Prinzip (vgl. ZECHA 1984, S. 137f.).

2.3 Der Objektbereich der pädagogischen Forschung

Der überragende Wert der Erziehung wie der Erziehungswissenschaft ist die menschliche Person. Ziel der Erziehung ist die Selbstvervollkommnung des Menschen, Ziel der Erziehungswissenschaft jedoch die Erforschung der erfolgreichen Mittel, d.h. der erzieherisch bedeutsamen Werte, zur Erreichung der Erziehungsziele. Wie der Wert der Gesundheit bzw. des Lebens für die Medizin (Praxis wie Forschung) der leitende Wert ist, der innerhalb der Medizin nicht begründet wird, so ist der sich entwickelnde, gesunde Mensch der entscheidende Richtwert für den Erziehungswissenschaftler. In diesem Sinne hat er z.B. die Ursachen und Wirkmechanismen der heutigen Krisen zu untersuchen, wie die Bedrohung der natürlichen Lebensgrundlagen, einschließlich der Bedrohung des menschlichen Lebens selbst, alle Faktoren, die die menschlichen Entwicklungs- und Bildungschancen einschränken wie Orientierungslosigkeit, Irrationalität, Ungerechtigkeit, Armut, Arbeitslosigkeit, Gewalt und dgl. Moralische Werte bzw. Unwerte können also aktuelle und interessante Gegenstände pädagogischer Forschung sein.

Sie spielen aber auch die entscheidende Rolle als erzieherische Ideale in den Erziehungszielen. Der Erziehungsphilosoph soll sie unter Bezugnahme auf die wertmäßig sachlichen Zusammenhänge begründen, wobei letzter Orientierungswert immer die menschliche Person ist. Auf diesen Grundwert muß die Wertorientierung jeglicher pädagogischen Erkenntnisbemühung ausgerichtet sein, gleichgültig, ob sie im Namen der Empirie, der Hermeneutik oder einer anderen Perspektive unternommen wird.⁴

2.4 Der Bereich der Erzieherethik

Erzieher sollen, ihrem Berufsethos folgend, eine besondere Verantwortung für die heranwachsende Generation übernehmen. Dieses Ethos ist von bestimmten Wertüberzeugungen geprägt (BREZINKA 1986, S. 181f.). Seine Minimalforderung verlangt, daß dem Kind bzw. dem Lernenden durch den Erzieher auf keinen Fall geschadet werden darf. Aber auch positive Prinzipien sind interkulturell dieselben. Letzten Endes geht es nämlich darum, daß beim Lehrer oder Erzieher jene Fähigkeiten und Fertigkeiten als Werte wirksam werden müssen, mit deren Hilfe die Lernenden in ihrem Bemühen unterstützt werden können, ein selbständiger Mensch, aber auch ein verantwortliches Mitglied unserer Gesellschaft zu werden. Daß es hier noch viel zu erforschen gibt, und zwar unter der angeführten Wertorientierung für Erziehungswissenschaftler, ist offensichtlich. Interessant und erfolgreich kann eine solche Forschung jedoch nur ausfallen, wenn die Werte als Tatsachen erkannt und akzeptiert werden.

FRITZ OSER und JEAN-LUC PATRY stellen ihren Beitrag unter das Thema „Das Verhältnis von Empirie und Philosophie in der Moralentwicklung und Moralerziehung“.

Philosophie kann letztlich nicht an empirischen Erkenntnissen vorbeigehen. Umgekehrt kommen empirische Pädagogen nicht ohne Grundlagen aus, die u.a. von der Philosophie geliefert werden. Diese Wechselwirkungen zwischen Empirie und Philosophie werden in bezug auf die Moralentwicklung und Moralerziehung ausgehend von der Stufentheorie von PIAGET (1972) und der Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils von KOHLBERG (1984), exemplarisch verdeutlicht.

1. Was hat die Philosophie in diesem Bereich geleistet?

Die Ethik kann durch ihre norm-logischen Analysen begründen, warum eine höhere Stufe qualitativ besser ist und ob es erwünscht sein kann, zu einer höheren Stufe zu stimulieren.

KOHLBERG geht von einem metaethischen Präskriptivismus aus, der den Schluß vom Sein auf das Sollen als naturalistischen Fehlschluß ausschließt und für die präskriptiven Aussagen eigene Begründungsmuster fordert. Deshalb hat er sich intensiv mit der Theorie der Gerechtigkeit von RAWLS und mit HABERMAS' Diskurstheorie auseinandergesetzt. Die Antwort aus der Philosophie lautet: Entwicklung zur höheren Stufe soll angestrebt werden, weil dies ein Beitrag zu einer höheren moralischen Autonomie des Individuums ist und eine solche höhere Autonomie einen zentralen Beitrag zum Wohlergehen der Menschheit leistet. Eine höchstmögliche Stufe ist u.a. wünschenswert, damit die begründete Forderung, ethisch zu handeln, erfüllt werden kann. Damit hat KOHLBERG die Philosophie gebraucht, um den Rahmen zu setzen; die Empirie sollte das Bild machen. Wie sieht dieses Bild aus?

2. Was hat die Empirie in diesem Bereich geleistet?

2.1 Struktur und Stufenhierarchie

Seit PIAGET wird für eine Stufentheorie von den Grundannahmen qualitativer Unterschiede zwischen den Stufen, einer unveränderlichen Sequenz in der Entwicklung, der „strukturierten Ganzheit“ und der hierarchischen Integration der Stufen ausgegangen (KOHLBERG, 1984, S. 14). Hinzu kommen spezifisch für die Theorie der moralischen Entwicklung folgende Annahmen (S. 282ff.):

- Moralisch-ethische Forderungen sollten letztlich auf universell gültigen Prinzipien beruhen. Es ist dies eine Absage an den ethischen Relativismus, nicht aber an die Formulierung von moralischen Forderungen, und ebenso wenig an Werte wie Toleranz oder Liberalität. Die empirischen Untersuchungen zeigen diesbezüglich, daß sich Menschen tatsächlich zu einer immer differenzierteren universellen Moral hin entwickeln.
- Der kognitive Charakter des moralischen Urteils ist zentral. Gewiß kann man, wie viele Autoren betont haben, den emotionalen Charakter von moralischen Entscheidungen betonen. Aus philosophischen Gründen wird jedoch davon ausgegangen, der kognitive Charakter bestimme die Aktion, weil das Einhalten von universellen Prinzipien gefordert ist.
- Moralische Urteile sind im Sinne von PIAGET aktive Konstruktionen im Versuch, Erfahrungen zu assimilieren und sich an sie zu akkommodieren.

KOHLBERG postuliert ferner Gerechtigkeit als primäre Dimension der Moral. Allerdings gibt es in letzter Zeit viele Ansätze, über diese Beschränkung hinauszugehen, und auch hierfür lassen sich gute Gründe anführen. Diese Grundannahme ist deshalb u.E. nicht unantastbar.

Daß diese Prinzipien auf die Moral, auf die Moralentwicklung und damit auch auf die Moralerziehung appliziert werden, ist eine philosophische Forderung, und die Begründung bzw. Rechtfertigung der Wahl dieses Prinzips beruht letztlich auf philosophischen Argumenten. Wie diese Applikation erfolgt, und insbesondere wie die entsprechenden Stufen aussehen und wie erzieherische Einflüsse gestaltet werden können, ist Gegenstand der theoriegeleiteten empirischen Forschung. Ob schließlich entsprechende erzieherische Interventionen realisiert werden sollten, ist wiederum eine ethische, mithin philosophisch-geisteswissenschaftliche Frage.

2.2 Eine „realistische“ Moral

Die philosophische Ethik hat seit je her gefordert, daß der Handelnde höchsten moralischen Prinzipien folgen oder, in der Stufentheorie KOHLBERGS, die höchsten Stufen wahrnehmen sollte. Dies heißt, daß sich die Ethik fast ausschließlich mit diesen höchsten Stufen befaßt. Damit aber bleibt die Ethik das Privileg derjenigen Personen, die auf dieser Ebene zu argumentieren imstande sind – einer Elite mit formaler philosophischer Bildung und der Fähigkeit und Bereitschaft für moralische Führung (KOHLBERG, 1984, S. 270). Nur eine verschwindende Minderheit von Menschen ist jedoch zu solchem rationalen Argumentieren imstande. Die ethischen Forderungen gehen also an der Mehrzahl der Menschen vorbei. Hier tut sich ein Theorie-Praxis-Problem auf, das die Philosophen bis jetzt nicht lösen konnten.

Die Stufentheorie und die daraus entwickelte und empirisch geprüfte Erziehungstheorie geben eine Handhabe, um diesen Hiatus zu überwinden. Erstens erlaubte erst die Stufentheorie, die Kluft zu identifizieren und die entsprechende Frage zu stellen. Zweitens zeigt die Erziehungstheorie, daß es möglich ist, Menschen unter bestimmten Bedingungen zu einer höheren Stufe der moralischen Entwicklung zu führen und somit die „natürliche“ Entwicklung zu unterstützen. Sie zeigt aber drittens auch, daß diese Bemühungen gewissen Beschränkungen unterliegen: Man kann nicht jede Person zur höchsten Stufe hinführen. Die philosophische Ethik kann dann zur Frage Stellung nehmen, ob die Förderung der moralischen Entwicklung auch gewollt ist. Die Antwort ist klar: Wenn schon ethisch verantwortliches Verhalten gefordert ist und mittels Hinführung zu einer höheren Stufe ein Schritt in dieser Richtung getan werden kann, dann sollte man diesen auch tun. Aufgrund der empirischen Ergebnisse sollten sich aber die Philosophen auch Gedanken darüber machen, was zu tun ist bezüglich derjenigen Menschen, die (noch) nicht die höchste Stufe erreicht haben und sie vielleicht nie erreichen können. Muß man sie für ihre Inkompetenz verurteilen? Oder muß man nicht vielmehr Modelle entwickeln, wie auch diese ethisch verantwortbar Entscheidungen treffen können, und ihnen diese Prinzipien auch vermitteln?

Wir haben eine pädagogische Diskurstheorie entwickelt, welche auch für Kinder und Jugendliche, die unmöglich auf der höchsten Stufe argumentieren können, handhabbar ist. Statt nach allgemeinen Prinzipien mit universeller Gültigkeit sucht man nach Prinzipien, die für die je gegebene Konfliktsituation, in anderen Situationen aber möglicherweise nicht gelten; in dieser prozeßorientierten Moral sind alle Personen gleichberechtigt, und es

wird ihnen (auch den Kindern) unterstellt, sie seien fähig und bereit, in dieser Situation verantwortungsbewußt zu entscheiden (OSER et al. 1991). Erwähnt sei, daß in diesem Ansatz neben dem Gerechtigkeitsaspekt auch Fürsorge und Wahrhaftigkeit thematisiert werden.

3. *Die Relevanz des Programms*

TENORTH (1990) nennt drei Kriterien, für die Relevanz von Theorien, die angeblich in der empirischen Pädagogik nicht erfüllt werden: Gesamtzusammenhang der Disziplin, Praxis ohne Programm und die Anwendung der Forschungsergebnisse. Wie sieht es diesbezüglich mit dem hier diskutierten Programm aus?

1. Zweifellos liegt ein empirisch-erziehungswissenschaftliches umfassendes Programm, das sich auf alle Bereiche der Erziehung beziehen würde, auf objekttheoretischer Ebene nicht vor. Doch wenn man sich auf die Klasse der moralisch relevanten Situationen beschränkt, dann kann man das hier vorgestellte Programm absolut als ein System interpretieren, das zwar nicht alle intendierten Anwendungen abdeckt (und nie bis ins Detail abdecken wird), aber doch darauf bezogen werden kann. Die Forschungsliteratur zu diesem Thema ist immens.
2. TENORTH kritisiert, Forschungspraxis sei von einem zu allgemeinen Programm geleitet, nämlich jenem, das in den Methodenlehrbüchern niedergelegt ist; sie habe keine „eigentümliche Logik“. Auch dieses diskutabile Kriterium wird vom hier dargestellten Forschungsprogramm erfüllt. Neben den genannten Annahmen spielen durch Desäquilibrium bewirkte Transformationsprozesse der kognitiven Strukturen eine zentrale Rolle. Die Kriterien für die Akzeptanz von Sätzen sind dabei nicht nur empirisch-methodischer, sondern auch – und in nicht unwesentlichem Maße – theoretischer Natur.
3. Was hat die Forschung für die Praxis gebracht? Das hier diskutierte Programm zielt spezifisch auf erzieherische Interventionen ab: Entwicklung als Ziel der Erziehung und Schule als demokratische Art der Lebensweltgestaltung. Und diese Interventionen, diese praktischen Implikationen sind nicht nur theoretisch formuliert; vielmehr gibt es mittlerweile eine Reihe von Schulen und anderen Institutionen, die mit z.T. großem Erfolg die strukturgenetischen Prinzipien im Ansatz der sog. Just Community realisieren, und das System hat sich unter schwierigsten praktischen Bedingungen bewährt.

Und weiter: Die in diesem Programm gewonnenen Prinzipien unterscheiden sich von dem, was der „kluge Praktiker“ TENORTS schon vorher vermutet und immer erfahren hat. Der immense Widerstand der Praktiker gegen die Einführung der Just Community mit dem Argument, damit seien die Kinder überfordert und das ganze sei nicht praktikabel, ist Beleg dafür, daß die Praktiker die dargestellten Prinzipien nicht nur nicht vermutet und schon gar nicht erfahren hatten, sondern genau deren Gegenteil.

4. *Schlußfolgerungen*

Das Beispiel der Moralentwicklung und -erziehung zeigt erstens, daß es durchaus Modelle der empirischen Pädagogik gibt, die sich auf viele Bereiche der Erziehung beziehen – nämlich letztlich alle moralisch relevanten Situationen –, ein Programm realisieren und praktisch relevant sind. Zweitens kann es als Prototyp für eine gelungene Beziehung zwischen geisteswissenschaftlichem und philosophischem Denken einerseits und empirisch-analytischer Forschung andererseits gelten.

LUTZ-MICHAEL ALISCH beschäftigte sich mit dem Thema: „Neue Technologien, neuer Wissenstyp und eine neue Ethik: Resilienzethik in der Moralerziehung“.

Das Grundanliegen des Beitrags von ALISCH hinsichtlich der Symposiumsthematik läßt sich wie folgt zusammenfassen: Der Logische Empirismus hat sich zu einem modesten Postempirismus gewandelt, und zwar unter der Akzeptanz von Methoden, die der Geisteswissenschaft nicht fremd sind. Auch Ethik wird als rationale Konstruktion nicht mehr ausgegrenzt. Mithin stehen die Zeichen für ein Ende des Gegeneinander von empirischer und geisteswissenschaftlicher Pädagogik günstig. Allerdings wäre es unzumutbar, nunmehr die Methodologien komplementär zu nutzen. Besser scheint es zu sein, ein Problem zu stellen und anzugehen, zu dessen Lösung der Beitrag beider Richtungen der Erziehungswissenschaft benötigt wird. Im Hinblick auf das Kongreßthema könnte ein solches Problem in der Konstruktion einer neuen Ethik gesehen werden, die die mit den Neuen Technologien aufgeworfenen Fragen zu bewältigen gestattet. Ein erster Schritt in Richtung auf eine solche Ethik liegt mit der Resilienzethik bereits vor.

Der Beitrag von ALISCH war streng resultatorientiert aufgebaut und verzichtete aus Zeitgründen auf explizite Herleitungen und Argumentationen. Die Ordnung der Resultate sollte indes eine Indizienkette für die Hauptaussagen abgeben.

Faßt man den Stand der Diskussion zur Wertorientierung zusammen, wie er in der empirischen Erziehungswissenschaft zu Anfang der 70er Jahre unter dem Einfluß des Logischen Empirismus gegeben war, so ergeben sich folgende Feststellungen: Es gibt keine Letztbegründung für Tatsachenaussagen oder ethische Imperative (Unmöglichkeitstheorie). Der naturalistische Fehlschluß verhindert die Ableitung von Normen aus Tatsachen. Lediglich mit Hilfe von postulierten Brückenprinzipien kann eine Verbindung zwischen Normen und Tatsachen hergestellt werden. Begründbarkeit und Gültigkeit bezeichnen keine universellen, sondern relative Eigenschaften von Ethiken.

Aufgrund dieser Ergebnisse wurde die Erziehungswissenschaft von der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik separiert. Bildete die Trias aus Ethik, psychologischer Grundlagenforschung und pädagogischer Methodik bis dahin die Einheit eines pädagogischen Lehrgebäudes oder Systems, so wurde sie jetzt also aufgebrochen. Daraus ergaben sich jedoch Probleme für die empirische Erziehungswissenschaft. Wie sollte sie bei logischer Trennung von Wissenschaft und Ethik letztere noch kritisieren können? Kaprizierte sie sich zu sehr auf eine bestimmte Logik, um sie dann unzulässig zu verallgemeinern? War es richtig, Theorien und Technologien für ein und dasselbe zu halten? Lieferte das deduktivistische Rationale ausreichende Grundlagen für die erziehungswissenschaftliche Logik der Forschung?

Je tiefer man in diese Probleme eindrang, desto deutlicher wurde, daß der Logische Empirismus vor dauerhaften Schwierigkeiten steht. Seine wichtigsten Aporien sind: Es gibt keine allgemeingültigen Gesetze. Der Reduktionismus bietet kein tragfähiges Forschungsprogramm. Daten können Theorien nicht erzwingen. Theoretische Terme sind empirisch unaufklärbar. Es gibt kein Kontinuum. Was ist, entsteht aus Information (it from bit).

Angesichts dieser Schwierigkeiten wandelte sich der Logische Empirismus in den Postempirismus, und zwar in den Varianten Strukturalismus, Holismus und des Programms „Zurück zum Aristotelismus“. Diese Varianten sind deutlich modester als der Logische Empirismus, unterstützt zumal durch logische Resultate, die zeigen, daß Unvorhersagbarkeit nicht immer von unserem Nichtwissen abhängen muß, sondern logische Gründe ha-

ben kann. Damit fiel die Berechenbarkeitstheorie als rigide Anforderungsfolie für den Aufbau wissenschaftlicher Erkenntnis aus.

Epistemologisch wurden Konsequenzen aus dem Postempirismus dahingehend gezogen, daß sowohl wissenschaftliche Theorien als auch Ethikgebäude, ästhetische Konzeptionen etc. als mehr oder minder gleichrangige Konstruktionen des menschlichen Geistes angesehen werden, deren Gegenstandsbereiche allerdings voneinander abweichen.

Diese Konstruktionen – holistisch geprüft – bekommen nur noch eine zeitlich beschränkte Geltung zugeschrieben. Sie stehen für schöpferischen, datenüberschreitenden Zugriff offen und entsprechen unterschiedlichen Versionen der Welterklärung oder des Umgangs mit Welt. Aus dem Logischen Empirismus blieb nur die Idee der Repräsentation durch Symbole erhalten, wobei jedoch Kontextbezüge überlagernd dazu gesehen werden und Repräsentationen durch eine tiefe Realismuskritik überwiegend intuitionistisch gefaßt werden. Pragmatische Umstände guter Interpretationspraxis werden den realistischen Wahrheitssicherungsstrategien vorgezogen.

Das Auftreten des Postempirismus wird in zwei Fassungen als Symptom gedeutet, die sich übrigens gegenseitig nicht ausschließen. (1) Ethik ist angesichts der terrestrischen Probleme so wichtig geworden, daß sie nicht mehr aus der Wissenschaft ausgegrenzt werden darf. Ethik wird selbst zur Wissenschaft. (2) Das NEWTONSche Wissenschaftszeitalter ist beendet, und es tritt ein Neuer Wissenstypus auf.

Im Zuge von Entwicklungen gemäß (1) sind Brückenprinzipien abermals durchdacht worden. Ergebnis ist u.a. das R-Postulat: Ethiken dürfen nicht die Bedingung ihrer eigenen Möglichkeit verhindern oder aufheben. Was aber kann als diese Bedingung gelten? Darauf gibt die Resilienzethik die Antwort: Nichts Logisches, Sprachanalytisches oder pragmatisch unhintergebares, sondern eine empirische Eigenschaft (die gemäß der postempiristischen Auffassungen durchaus nur als temporal relativiert angemessen angesehen werden kann). Nur, wenn die Zivilisationsdynamik stabil im Strukturwandel bleibt, kann weiterhin Ethiken gemäß gehandelt werden; andernfalls lösen sich zivilisatorische Systeme auf und damit genau jene Systeme, innerhalb derer die Bedingung der Möglichkeit von Ethik gegeben ist. Für Ethiken bedeutet das folgendes: (a) Sie haben hohe Resilienz (Maß der evolutiven Stabilität) zu gewährleisten. (b) Sie dürfen selbst nicht so konstruiert sein, daß ihre Befolgung das Auftreten sozialer Fallen bedingt. Systeme werden dabei über den Zustandsraum und die Dynamik definiert, wobei besonderer Wert auf die Berücksichtigung der Unentscheidbarkeit der Kontinuumsannahme zu legen ist.

Neben einer solchen wissenschaftlich betriebenen Ethikkonstruktion wurde oben das Auftreten eines Neuen Wissenstyps (NWT) als postempiristisches Phänomen gedeutet. Der NWT zeigt sich im Entstehen der Neuen Technologien und ist wissenschaftshybrid angelegt, technologisch („Logik wird zur Technik und Technik zur Logik“), antizipatorisch-ethisch in seinen Forschungsvorhaben, häufig nur durch apparative Beweisführung legitimierbar, informationiert und bezieht wissenschaftsexterne Gesichtspunkte ein. Dieser NWT wird argumentativ für die Behauptung der Notwendigkeit einer neuen Ethik genutzt. Ein weiteres Argument dafür ergibt sich historisch. Bislang existieren nur Individual- und Kollektivethiken, aber keine, die auf systemebene spezifisches Handeln (und damit die Sicherung von Resilienz) bezogen sind.

Gegen den Anspruch etablierter Ethiken (Verantwortungsethiken; Diskursethik), die Sicherung der Strukturwandelsstabilität unter Aspekten der Potentialität Neuer Technologien gewährleisten zu können, müssen prinzipielle Einwände erhoben werden. Solche Ethiken sind mit der Resilienzkonzeption nicht vollständig kompatibel. Indes wird nicht aus-

geschlossen, daß auf individueller oder kollektiver Handlungsebene nach Ethiken gehandelt werden kann, die resilienzverträglich sind. Es resultiert eine ethische Hierarchie, die top down durch die Forderung partieller Kompatibilität mit der Resilienzethik und bottom up durch die Verlagerung der Einhaltung bislang wichtiger Ge- und Verbote (z.B. des Tötungsverbots) auf niedrigere Handlungsebenen reguliert wird. Dem liegt eine spezielle Schichtenontologie zugrunde, die durch rigorose Anwendung der Theorie dynamischer Systeme gefaßt werden kann. Die Resilienzethik einschließlich der Dreiebenenkonzeption erweist sich zudem unter der Anwendung eines neuen Diachronieprinzips als tragfähig, das auf eine Kosten-Nutzen-Bilanz hinsichtlich der Lösung ethischer Probleme rekurriert – das sind solche, zu deren Lösung es der Konstruktion einer Ethik bedarf.

Welche Rolle kann die Resilienzethik in der Moralerziehung spielen? Angesichts des Umstandes, daß Neue Technologien in die Existenz des Menschen eingreifen und nicht nur in seine Weltanschauungssysteme, ergibt sich zunächst die Frage, ob erzieherisch geleitete Einübung in die Resilienzethik gegen das Pluralismusgebot verstoßen würde. Es zeigt sich, daß dieses Gebot durch die Resilienzethik nur partiell eingeschränkt wird, allerdings mit erheblichen Vorteilen für das Gemeinwesen. Aus den Überlegungen lassen sich drei Vorschläge zur Rolle der Ethik in der Moralerziehung ableiten: (1) Resilienzethik lehrt Bescheidenheit hinsichtlich moralisch angeleiteter zielorientierter Handlungen. (2) Resilienzethik lenkt die Aufmerksamkeit wieder auf Makroeffekte der Moralerziehung. (3) Resilienzethik gibt Anlaß, die pädagogische Trias wissenschaftlich zu reinstantiieren. Dieser letzte Vorschlag verdient eine deutlich höhere Präferenz.

HANS MERKENS stellte seinen Forschungsbericht unter das Thema: „Wertorientierungen Jugendlicher in Perioden sozialen Wandels“.

In dieser empirischen Untersuchung geht es einerseits um einen Vergleich der Wertorientierungen Ost- und Westberliner Jugendlicher, andererseits um eine Analyse der Veränderung von Wertorientierungen bei den Ostberliner Jugendlichen in der Zeit zwischen 1990 und 1991.

1. Zum Begriff Wertorientierung

Die Begriffe Wert- und Wertorientierung werden nicht im Sinne der Moralerziehung verwendet, sondern als ein Aspekt der Handlungsregulierung betrachtet. Als theoretischer Ansatz wird die Systemtheorie LUHMANNs (1985) gewählt. Danach sind Werte eines der Medien symbolischer Generalisierung, um den Zusammenhang zwischen Motivation und Selektion zu symbolisieren (vgl. S. 222). „Werte sind ganz allgemein einzelne symbolisierte Gesichtspunkte des Vorziehens von Zuständen oder Ereignissen“ (S. 433). Von den Bedürfnissen unterscheiden sich die Werte durch ihre soziale Verortung. Bei der Analyse von Wertorientierungen ist eine soziologische und eine psychologische Dimension zu unterscheiden. Während die soziologische mit den bisher zum Thema Wert gegebenen Bestimmungen übereinstimmt, rückt bei der psychologischen die Tatsache ins Zentrum, daß die Ausbildung von Wertorientierungen im Verlauf der Sozialisation eine personale Ausprägung erfährt und im Sinne einer Verhaltensdisposition wirkt. Wichtig ist die Unterscheidung von Motiv und Wertvorstellung: Wertorientierungen beziehen sich auf die Lebensgestaltung insgesamt, Motive bleiben dagegen tätigkeitsgebunden.

Während Werte konkret und handlungsbezogen artikuliert werden, bleiben Untersuchungen mit größeren Stichproben eher an allgemeinen Zusammenhängen interessiert. Daraus folgt, daß man in quantitativen Befragungen zum Thema Werte auf der Ebene allgemeiner Einstellungen fragt. Die Ergebnisse der Untersuchungen müssen also nicht die konkrete Handlungsweise in Situationen präzise vorhersagen lassen. Die Bedeutung solcher Untersuchungen liegt darin, daß man hofft, Unterschiede zwischen Gruppen bzw. Annäherungen oder Vergrößerungen von Distanzen zwischen Gruppen zu erfassen.

In den alten Bundesländern sind Fragen zum Thema Werte, Wertewandel eines der zentralen Themen auch und vor allem im Bereich der Jugendforschung gewesen. Jugendproteste und der drohende Verlust der Loyalität einer ganzen Generation lenkten wie selbstverständlich den Blick von Soziologen und Psychologen auf diese Altersgruppe. In der Pädagogik hat sich ein entsprechendes Interesse höchstens in Ansätzen artikuliert. Vor allem ist in dieser Disziplin ein Mangel an empirischen Untersuchungen zu konstatieren. Erst seit kurzem werden Untersuchungen mit pädagogischen Fragestellungen durchgeführt. Die empirischen Untersuchungen im Bereich der Moralerziehung (vgl. Beiträge von PATRY & OSER) befassen sich mit anderen Fragestellungen.

2. Ziel der Untersuchungen

Drei Themenbereiche wurden ausgewählt, um einen Blick auf Wertorientierungen von Jugendlichen in einer Periode des sozialen Umbruchs zu werfen:

2.1 Einstellung zur Arbeit

Ob und inwieweit es im Bereich „Einstellung zur Arbeit“ zwischen den 60er und den 80er Jahren in der Bundesrepublik einen Wandel der Einstellungen gegeben hat, wird kontrovers diskutiert. Dies resultiert zum Teil aus einer unterschiedlichen Einschätzung der methodischen Qualität vorliegender Untersuchungen. ALLERBECK (1985) verweist in einem Überblick zum Stand der Forschung auf erhebliche methodische Mängel: Es fehlen Längsschnittuntersuchungen, Quota-Stichproben sind nicht repräsentativ und Items sind häufig nicht vergleichbar. Dadurch wird der Wert vorliegender Untersuchungen erheblich beeinträchtigt. Diese Einwände werden von anderen Autoren nicht für gravierend erachtet. Nach BROCK/OTTO-BROCK (1988) lassen sich für die Zeit von 1955 bis 1985 folgende Trends empirisch absichern: (1) Die subjektive Bedeutsamkeit von Arbeit geht zurück; (2) der Wandel der Arbeitsorientierungen ist bei Jugendlichen generell stärker ausgeprägt als bei Erwachsenen und die Diskrepanz bleibt über die Zeit etwa konstant.

2.2 Einstellung zu Leistung

MEULEMANN (1987) konnte zeigen, daß die Bewertung der Leistung bei Jugendlichen in der Bundesrepublik einen Verlauf genommen hat, den er mit dem Terminus „Konjunktur“ als Symbol des Auf und Ab kennzeichnet. Das ursprünglich positive Verhältnis (1964 bis 1972) schlägt in das Gegenteil um (negative Korrelationen in der Zeit von 1972 bis 1978) und wird danach (ab 1979) wieder positiv.

2.3 Materialismus/Postmaterialismus

Mit der Dimension Materialismus/Postmaterialismus ist der innergesellschaftliche Wandel der westlichen Industrienationen zu erfassen versucht worden. Dabei ging es vor allem um

die Frage, ob in der Bevölkerung das Interesse an direkter materieller Bedürfnisbefriedigung zurückgeht und gleichzeitig das Interesse an sozialen und politischen Fragestellungen zunimmt. Darüber hinaus versuchte man Differenzen zwischen den Generationen in Richtung auf das Neue nachzuweisen. Die vorliegenden Befunde belegen, daß die Werte des „Postmaterialismus“ bei der jüngeren Generation stärker ausgeprägt sind als bei der älteren.

3. Beschreibung der Untersuchung

Im Herbst 1990 und im Frühjahr 1991 haben wir in Ost- sowie Westberlin bei jeweils ca. 600 Jugendlichen der Klassen 7 bis 10 in einer Pilotstudie u.a. auch Fragen zu Arbeit, Leistung und Materialismus/Postmaterialismus gestellt. Von November 1991 bis Januar 1992 haben wir in der Hauptuntersuchung abermals jeweils ca. 600 Jugendliche der Klassen 7 bis 10 in Ost- und Westberlin zu diesem Themenbereich gefragt.

Im Hinblick auf die Veränderung der Wertorientierungen wurden in der ersten Auswertung nur die Daten von 190 Ostberliner Jugendlichen berücksichtigt. Obwohl sich die Daten zu Skalen aggregieren lassen, wird dennoch in erster Linie auf der Basis von Häufigkeitsverteilungen bei der Beantwortung einzelner Items argumentiert. Dies erscheint auch deshalb sinnvoll, um längerfristig einen Vergleich mit Ergebnissen aus anderen Studien, v.a. in Vorläuferuntersuchungen der ehemaligen DDR vornehmen zu können. In diesen Untersuchungen ist ebenfalls weniger skalen- und mehr itemorientiert vorgegangen worden. Das gilt auch für viele Untersuchungen aus den alten Bundesländern.

4. Ergebnisse

Die Befunde im Hinblick auf das Thema „Einstellung zur Arbeit“ können exemplarisch an zwei Items aufgezeigt werden. Die Aussage „Man sollte versuchen, auch ohne Arbeit glücklich leben zu können“ wird von Ostberliner Jugendlichen beim ersten Meßzeitpunkt häufiger bejaht als von Westberliner Jugendlichen. Zum Meßzeitpunkt 2 hat sich diese Diskrepanz verringert. Es zeigt sich, daß der Wert der Arbeit für das Glück im Leben in der Ansicht der Ostberliner Stichproben binnen eines Jahres zurückgegangen ist: Während zum ersten Meßzeitpunkt 44% der Befragten meinten, kaum ohne Arbeit glücklich werden zu können, hatte sich deren Anteil zum zweiten Meßzeitpunkt auf 36% verringert.

Auch dem Statement „Hauptsache ist, daß man eine Arbeit hat, bei der man gut verdient“ stimmen Ostberliner Jugendliche im Durchschnitt häufiger zu, als Westberliner Jugendliche. Allerdings findet hier eine Annäherung an die Resultate der Westberliner Stichprobe nicht statt. Jedoch gibt dieser Befund einen gewissen Aufschluß über die Richtung der Veränderungen bei den Ostberliner Jugendlichen. Die zunehmende Wertschätzung einer Arbeit, bei der man gut verdient, läßt auf eine stärker funktionale Betrachtung der Arbeit bei den Ostberliner Jugendlichen schließen. Demgegenüber wird der ideelle Wert der Arbeit geringer eingeschätzt. Bei den Westberliner Jugendlichen wird der funktionale Wert der Arbeit dagegen wesentlich geringer erachtet.

Die Einstellung zur Leistung wird exemplarisch an den beiden folgenden Items deutlich. „Wer keine Leistung erbringt, wird auch nicht glücklich“ und „Das wichtigste im Leben ist Leistung“.

Deutlicher als bei den Items zum Komplex „Einstellung zur Arbeit“ zeigt sich ein Angleichungsprozeß an Werte der Westberliner Stichprobe. Leistung als Voraussetzung des Glücks wird bei der ersten Befragung noch von jedem Vierten mit völliger Zustimmung

gesehen, während es bei der zweiten Befragung nur noch jeder Fünfte ist, der dem zustimmen kann.

Beide Items zusammengenommen lassen vermuten, daß die Erwartung nach der Wende, man werde auf Grund der eigenen Tüchtigkeit in kürzester Zeit den Anschluß an die westlichen Lebensverhältnisse schaffen können, einer Skepsis gewichen ist, die sich bis zu den Jugendlichen fortgesetzt hat.

Zur Erfassung der Einstellungsdimension „Materialismus/Postmaterialismus“ (vgl. CLASSEN 1991) wurde nicht die Skala von INGLEHART eingesetzt, sondern eine Skala von BÖHNKE (1988), die sich bei Jugendlichen gut bewährt hat und die es gestattet, die Einstellung von Materialismus/Postmaterialismus in einem vierdimensionalen Bedeutungsraum abzubilden. Bei der Westberliner Stichprobe hat sich die Skala mit Hilfe einer Faktorenanalyse bei der erneuten Verwendung 9 Jahre später so wieder reproduzieren lassen. Für die Ostberliner Stichprobe gilt das nicht. Nur zwei der vier Dimensionen konnten in Ostberlin wieder entdeckt werden. Auch bei der Wiederholung der Befragung zum zweiten Meßzeitpunkt konnten in der Ostberliner Stichprobe nur die beiden ersten Faktoren bestätigt werden. Das läßt darauf schließen, daß in der gegenwärtigen Umbruchsituation die Dimension Materialismus/Postmaterialismus nicht relevant ist, wenn es um die Wertorientierungen Jugendlicher in Ostberlin geht. Damit bestätigen sich in gewisser Weise auch die Interpretationen, welche zu den Einstellungen zu Arbeit Leistung gegeben wurden: Bei der Arbeit zeigt sich in der Ostberliner Stichprobe eine Veränderung weg vom Ideellen zum funktionalen Verständnis der Arbeit, während die starke Funktionalisierung der Leistung in der ersten Befragung zugunsten einer Besinnung auf andere Werte offensichtlich zurückgeht.

Mit seinem Beitrag „Das Subjekt als Objekt erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zur Stichhaltigkeit ‚geisteswissenschaftlicher‘ Einwände gegen das analytisch-empirische Forschungsparadigma“, versuchte abschließend HELMUT HEID zur Überwindung der Verständigungsschwierigkeiten zwischen „Geisteswissenschaftlern“ und „Empirikern“ beizutragen:

Zweifel an der Zulässigkeit, Menschen und deren Entwicklung zu „Objekten“ erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen und erziehungspraktischen Handelns zu machen, werden mit zwei Typen von Aussagen begründet, mit Feststellungen und Bewertungen.

Ausgangspunkt fast aller Stellungnahmen ist die Feststellung, daß der Adressat erziehungswissenschaftlicher wie erziehungspraktischer Aktivitäten ein „freies“, selbst denkendes, wollendes und handelndes Wesen sei. Wer das Subjekt zum Objekt von Betrachtungen oder erzieherischen Handelns mache, der verfehle nicht nur „die Natur“ oder „das Wesen“ des Menschen, sondern er beeinträchtige auch dessen Würde.

Im einzelnen werden u.a. folgende Einwände gegen die als empirisch geltende Betrachtungsweise und das dieser Betrachtungsweise „entsprechende“ Vorhaben erzieherischer „Einwirkung“ erhoben: (1) Sie unterstellten ein Wirkungsgeschehen zwischen nur zwei Personen; (2) sie hätten die Vorstellung zur Voraussetzung, daß einer aktiven Kraft eine passive Rezeption gegenüberstehe; (3) sie gingen davon aus, daß Einwirkungen gemäß der Einwirkungsabsicht auch zu einem positiven Ziel führten.

Im Referat wurde der Nachweis zu führen versucht, daß diese drei Annahmen in der zitierten Form keineswegs (notwendig) mit der empirischen Erziehungswissenschaft und einer durch sie inspirierten bzw. fundierten Praxis verbunden sind und also mehr über das Empirie(miß)verständnis der Empirikritiker als über die Empirie aussagen. Zum anderen

wurde gezeigt, daß eine erkenntniskritisch und anthropologisch haltbare Reformulierung der genannten Auffassungen mit der Würde selbstverständlich auch jener Menschen vereinbar ist, die Thema erziehungswissenschaftlicher Forschung und die Adressaten erziehungspraktischen Handelns sind.

Insbesondere – so die Zuspitzung der Einwände gegen Empirie und erfolgsorientierte Praxis – sei die „Tatsache“ menschlicher Willensfreiheit und die Maxime „personaler Mündigkeit“ mit empirisch rationalem Denken und Handeln in der Pädagogik unvereinbar. Der Mensch sei „unberechenbar“ und Einwirkungen auf diesen Menschen entsprechend „unkalkulierbar“. „Mündigkeit“ sei dadurch definiert, daß sie zwar Ursache, niemals aber Wirkung eines Handelns zu sein vermöge.

Dieser als „geisteswissenschaftlich“ geltenden Auffassung lassen sich folgende Überlegungen entgegenstellen: (1) Freiheit darf nicht mit Irrationalität identifiziert oder verwechselt werden. (2) Es ist nicht sinnvoll, „die“ Freiheit vom Inhalt des Wollens und Handelns zu trennen. (3) Jedes Handeln hat Entscheidungen zur Voraussetzung, für die es diskutabel (nicht notwendig „richtige“) Gründe gibt. Eine Erziehung, die nicht von vornherein an der Erfolgswirksamkeit ihres Handelns desinteressiert ist, kann und muß sich auf die Wollens- und Handlungsbegründung des Adressaten erzieherischer Intervention beziehen und damit den Edukandus veranlassen, sein eigenes (!) Wollen und Handeln zu überprüfen. Damit aber wird die Handlungs- bzw. Willens-Freiheit des Edukandus nicht eingeschränkt, sondern konsolidiert. Das mit „Freiheit“ Gemeinte steht nicht im Widerspruch zur Annahme jener Gesetzmäßigkeit des Denkens und Handelns, die mit dem Begriff „Rationalität“ zu kennzeichnen versucht wird.

Anmerkungen

- 1 Beispiele: Reines Wasser für den Durst, gesunde Nahrung für den Hunger, ruhiger Schlaf für die Regeneration des Organismus, das sind physische Werte. Fehlt einer von ihnen, können wir nicht überleben. Aber auch psychische, d.s. seelisch-geistige, Werte sind lebensnotwendig: die Prozesse des Lernens, des Merkens und Erinnerns, des Wissens, des Vertrauens, des Wissens und Glaubens sind wesentlich; fehlt einer von ihnen, dann ist das menschliche Leben gefährdet, ja nicht mehr möglich. Gleich verhält es sich mit den sozialen Werten, die für den Menschen als geselliges Wesen grundlegend sind, daher auch, wie die physischen und psychischen Werte, Grundwerte genannt werden, wie z.B. Vertrauen, Lieben und Geliebtwerden, Kooperation, Solidarität, Friede und Freundschaft. Dabei muß man bedenken, daß etwa „Solidarität“ oder „Freundschaft“ nicht als Tatsachen existieren, sondern als Mengen konkreter Handlungen.
- 2 HEID 1992, S. 119, vertritt dagegen jedoch folgende Ansicht: „Sämtliche Gegenstände unserer Wahrnehmung, Beurteilung und Gestaltung haben eine Fülle von Merkmalen, deretwegen wir sie schätzen. Unter diesen Merkmalen befindet sich aber nicht ein einziges, von dem sich sagen ließe, ‚das ist der Wert‘ dieses Gegenstandes.“ Da bin ich jedoch anderer Meinung. Reines Wasser hat u.a. die Eigenschaft, das menschliche Leben biologisch zu ermöglichen, Lernprozesse haben dieselbe Eigenschaft, ebenso Handlungen, mit denen wir unser Vertrauen, Sorgen, Helfen, Schätzen usw. zeigen. Diesen Dingen oder Handlungen ist die Eigenschaft gemeinsam, das menschliche Leben zu unterstützen und zu fördern. Sie ist als Tatsachenbeziehung empirisch gegeben und daher als solche auch feststellbar. HEID argumentiert jedoch weiter: „Wertvoll ist ein Gegenstand nur in Beziehung auf ein Wertkriterium, das nicht im Gegenstand der Bewertung gegeben ist, sondern vom wertenden Subjekt gesetzt wird.“ (S. 118) Dem stimme ich voll zu. Aber es ist doch nicht zu vergessen, daß institutionelle Tatsachen nur durch Wertsetzungen überhaupt existieren (siehe das oben genannte Staatsbürgerbeispiel). Ja auch viele physikalische Eigenschaften wie heiß oder kalt, laut oder leise, schwer oder leicht, lang oder kurz usw. sind nicht als solche in der Natur gegeben, sondern nur durch menschliche Wertkriterien (z.B. durch Maßeinheiten, durch Gewichtseinheiten, durch Lärmmaße, durch den „Pariser Urmeter“ usw.) faßbar gemacht.

3 Weitere wichtige Begriffe in diesem Zusammenhang sind:

Wertung: ist ein psychischer Vorgang, mit dem wir einen Gegenstand, ein Ereignis oder einen Sachverhalt als einen objektiv erkannten oder subjektiv erlebten Wert einschätzen.

Wertungswandel (bzw. häufiger, aber irreführend: Wertewandel): ist der Name für das Phänomen, daß Menschen im Laufe der Zeit ihre Wertansichten ändern, daher häufig relativ gleiche Sachverhalte anders bewerten. Das heißt aber nicht notwendigerweise, daß sich damit alle Werte ändern. Da die sogenannten Grundwerte mit den Grundtatsachen des menschlichen Lebens und Überlebens zusammenhängen, bleiben sie gleich, solange das Leben hochgehalten wird.

Werturteil: ist der meist sprachliche Ausdruck einer Wertung, d.h. ein Satz, mit dem eine positive oder eine negative Wertung bezüglich eines Gegenstandes, einer Person, eines Ereignisses usw. beschrieben wird. – Werturteile sind wahr oder falsch; sie unterscheiden sich darin von Normen.

Norm: ist eine Handlungsanweisung, die bestimmte Handlungen oder Handlungstypen als geboten, verboten oder erlaubt kennzeichnet. – Normen sind gültig oder ungültig, daher nicht ohne weiteres aus Tatsachenfeststellungen, aber auch nicht aus Werturteilen abzuleiten.

Moral: ist jenes System von Werturteilen und Normen, das den überzeitlich gültigen und interkulturell ordnenden Rahmen für das menschliche Handeln darstellt. Betroffen ist sowohl das Verhalten zu den Mitmenschen (einschließlich der bereits verstorbenen und der noch kommenden Generationen), zur Natur, zu sich selbst und zu Gott.

Ethik: ist die Philosophie der Moral, das Denken über Sitte oder Moral. Es soll dabei auf methodisch-rationalem Wege versucht werden, ohne letzte Berufung auf politische oder religiöse Autoritäten allgemeingültige Aussagen über das Gute (d.h. die Werte) und allgemeingültige Normen über das richtige (insbesondere: gerechte) Handeln zu formulieren und zu begründen.

Ethos: ist das Gewissen oder das Gesamt an moralischen Einstellungen und Haltungen eines Menschen.

- 4 Daran ändert auch das häufig vorgebrachte Beispiel des Selbstmörders nichts. Wer sein Leben aus Leid oder Krankheit beendet, der stößt damit nicht die natürliche Wertordnung um, sondern zeigt nur, daß er unter den gegebenen Umständen nicht mehr leben will. Unter natürlich-normalen, d.h. gesunden und glücklichen Lebensbedingungen denkt niemand an Selbsttötung. Aber selbst wenn jemand in verzweifelter Lage etwa vergiftetes Wasser oder giftiges Gas als „wertvoll“ für sein Ziel erachten sollte, dann wird dieser Ausdruck nicht in Übereinstimmung mit der oben angeführten Definition gebraucht. Wertvoll können nur ein Gegenstand oder eine Handlung sein, die lebensfördernd oder lebensschützend sind. Alles andere kann als nützlich (für beliebige Ziele) bezeichnet werden.

Literatur

- ALLERBECK, K.: Arbeitswerte im Wandel. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 18 (1985) S. 209–216.
- BOEHNKE, K.: Prosoziale Motivation, Selbstkonzept und politische Motivierung. Entwicklungsbedingungen und Veränderungen im Jugendalter. Frankfurt a.M. 1988.
- BREZINKA, W.: Das Berufsethos der Lehrer: ein vernachlässigtes Problem der Erziehungspolitik. In: W. BREZINKA: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. München 1986, S. 169 – 218.
- BROCK, D./OTTO-BROCK, E.: Hat sich die Einstellung von Jugendlichen zu Beruf und Arbeit verändert? In: Zeitschrift für Soziologie 17 (1988), S. 436–450.
- CLASSEN, G.: Wertorientierungen Jugendlicher. In: KIRCHHÖFER, D./MERKENS, H./STEINERT, I. (Hrsg.): Schuljugendliche im Vereinten Berlin. Pilotstudie. Arbeitsbericht Nr. 1. Berlin 1991, S. 31–45.
- FLITNER, W.: Stellung und Methoden der Erziehungswissenschaft. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt a.M. 1964, S. 137–144.
- HEID, H.: Ökologie als Bildungsfrage? In: Z.f.Päd. 38 (1992), S. 113–138.
- KLAUER, K.J.: Ethische Probleme pädagogisch-psychologischer Forschung. In: H. LENK (Hrsg.): Humane Experimente? Genbiologie und Psychologie. Paderborn 1985, S. 103–120.
- KOHLBERG, L.: Essays on moral development. Vol. 2: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco 1984.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1985.
- MEULEMANN, H.: Bildung, Generationen und die Konjunktur des Wertes Leistung. In: Zeitschrift für Soziologie 16 (1987), S. 272–287.

- OSER, F./PATRY, J.-L./ALTHOF, W./KLAGHOFER, R./REICHENBACH, R./ZUTAVERN, M.: Der Prozeß der Verantwortung. Berufsethische Entscheidungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bericht zum Forschungsprojekt 1.188-0.85 und 11.25470.88/2 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Freiburg: Pädagogisches Institut, 1991.
- PIAGET, J.: Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt a.M. 1972.
- POPPER, K.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Th. W. ADORNO u.a. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1972, S. 103–123.
- RÖSSNER, L.: Analytisch-empiristische Erziehungswissenschaft. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 113–135.
- TENORTH, H.-E.: Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis – Praxis ohne Programm. Vortrag zum Symposium „Bilanz der Paradigmendiskussion“ auf dem Kongreß der DGfE, Bielefeld 1990.
- ZECHA, G.: Pädagogische Wert- und Normenforschung. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 215–241.
- ZECHA, G.: Für und wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft. Paderborn 1984.
- ZECHA, G.: Viele Ethiken und keine Moral: Zur Problematik des wissenschaftlichen Wertrelativismus. In: P. WEINGARTNER (Hrsg.): Die eine Ethik in der pluralistischen Gesellschaft. Innsbruck 1987, S. 157–182.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Helmut Heid, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik, Universitätsstraße 31, 8400 Regensburg

Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Werner-Heisenberg-Weg 39, 8014 Neubiberg